

Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione

Sensory disabilities at school. A study on the attitudes and fears of a pre-service teachers group

Andrea Fiorucci

Dipartimento Università del Salento
andrea.fiorucci@unisalento.it

The paper presents results of a study on pre-service teachers' attitudes and fears towards sensory disabilities. It presents the development of a new instrument, the Multidimensional Attitudes Scale Toward students With Sensory Disabilities (MAS-SD). Based on the multidimensional approach, it investigates the construct of fear and it posits that attitudes are composed of three dimensions: affect, cognition, and behavior.

The scale was distributed to a sample of 200 pre-service teachers group of course on support disability at University of Salento (Lecce). Results indicate the importance of a multidimensional approach in the study of attitudes.

Key-words: teachers' attitudes, inclusion, sensory disabilities, school.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A.ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Atteggiamenti e paure dei docenti verso le disabilità sensoriali

La percezione della disabilità e dell'inclusione si sostanzia in un dispositivo rappresentazionale e valutativo articolato, che non può essere semplificato attraverso dicotomie rigidamente polarizzate: accettazione/rifiuto, accordo/disaccordo, preoccupazione/serenità e così via.

Scoperchiando la natura assai più complessa e intricata della percezione sociale, è possibile richiamare il costrutto di atteggiamento e il ruolo fondamentale che esso riveste nell'esperienza umana. Si tratta di un dispositivo che articola la relazione tra l'individuo e il suo mondo sociale secondo un insieme di componenti psico-sociali atte a valutare, come emerge dalla classica definizione proposta da Eagly e Chaiken (1998), con un certo grado di favore o sfavore situazioni, eventi, persone e gruppi.

Nel celeberrimo modello *tripartito* proposto da Rosenberg e Hovland (1960), la complessità dell'atteggiamento viene espressa dall'interazione di tre componenti: cognitiva, affettiva e comportamentale. In relazione alla disabilità, la *componente cognitiva* riguarda le conoscenze e le credenze ad essa connesse (ciò si pensa e si crede), quella *affettiva* descrive le emozioni e i sentimenti che proviamo verso chi o cosa la rievoca (i sentimenti che l'oggetto sociale suscita), mentre la *componente comportamentale* attiene alle azioni di avvicinamento o evitamento ad essa rivolte (i modi in cui si agisce).

Quando gli obiettivi conoscitivi diventano gli individui o i gruppi – ad esempio la persona disabile o, genericamente, i disabili – le categorie conoscitive assolvono anche una funzione sociale, servono, cioè, ad identificare gli spazi di comunanza e quelli di divergenza, quelli di inclusione e quelli di estromissione, quelli del *noi* e quelli del *loro*. In questo modo, si tendono a sovrastimare le differenze intercategoriale (ad esempio, i *dis*-abili; gli *in*-validi) e a sottostimare quelle intracategoriale (ad esempio, gli abili, i normali). Così, gli altri-diversi-da-noi vengono percepiti come un agglomerato indistinto: diventano tutti uguali. Questo aspetto, definito come l'effetto di omogeneità dell'outgroup (Jones, Wood e Quattrone, 1981), riduce l'alterità, in questo caso la disabilità, a stigmatizzanti cliché.

Su questo fronte, un'ampia letteratura attesta quanto anche le percezioni dei docenti sulla disabilità non siano immuni da visioni stereotipate e prototipiche (Samsel e Perepa, 2013; St-Onge & Lemyre, 2016; Pinnelli e Fiorucci, 2019; Fiorucci, 2018; Ramel, 2014). Si pensi alla efficace sistematizzazione delle immagini e delle relative rappresentazioni della disabilità proposta da Morvan (1988), poi ripresa da Mercier (1999), in cui la disabilità è associata a delle protesi, alla sofferenza, al sostegno, all'infanzia. Oppure, in considerazione del contesto italiano, si pensi alla forte inclinazione dei docenti a “bessizzare” i propri alunni; a quella “caccia alla diagnosi” (Pinnelli, 2015, p. 76) che asseconda un progressivo instaurarsi nella comunicazione scolastica del linguaggio medico-specialistico, in sostituzione di quello pedagogico (Pinnelli e Fiorucci, 2019), un pericoloso processo di stigmatizzazione che riduce la complessità della persona “con” disabilità alla diagnosi e alla certificazione del suo deficit (Associazione TreeLLLE, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, 2011; Fiorucci, 2016; Pinnelli e Fiorucci, 2019).

In linea con il quadro delineato, la letteratura conferma che gli atteggiamenti e le paure degli insegnanti verso la disabilità - importanti indicatori del potenziale successo o fallimento della stessa inclusione scolastica (Davis e Layton, 2011; Forlin



e Chambers, 2011; Taylor e Ringlaben, 2012; de Boer, Pijl e Minnaert, 2011; Forlin, 2012) – sono primariamente connessi alla gravità e alla tipologia della disabilità (Odongo e Davidson, 2016; Dias e Cadime, 2016; Fiorucci, 2014; 2019). A una maggiore complessità del deficit, di solito, corrispondono atteggiamenti di ritrosia e inadeguatezza (Koutrouba, Vamvakari e Steliou, 2006; Ryan, 2009; Lifshitz, Glaubman e Issawi, 2004), mentre a un deficit lieve o a un disturbo specifico dell'apprendimento atteggiamenti assertivi e propositivi (Cassady, 2011; Dessemontet et al., 2011). Oltre a deficit intellettivi e disturbi comportamentali gravi (Cumming, 2011; Rae, Murray e McKenzie, 2010), secondo i docenti, anche le compromissioni dell'interazione sociale - difficoltà sensoriali e di comunicazione - rendono problematico il lavoro di prossimità (Emam e Farrell, 2009).

In ambito internazionale, come si evince dalla rassegna della letteratura compiuta da Avramidis e Norwich (2002), le maggiori differenze di atteggiamento dei docenti riguardano soprattutto l'inclusione di studenti con disabilità sensoriali (visive e uditive).

In generale, oltre alla notoria paura di non riuscire a relazionarsi con i propri allievi con disabilità sensoriale, su un piano prettamente didattico, i docenti dichiarano di avere paure e difficoltà a rendere accessibili contenuti e prove di apprendimento; di aver paura del proprio analfabetismo in tema di codici comunicativi speciali: linguaggi gestuali per l'alunno sordo segnante e codice di letto-scrittura braille per l'alunno cieco (Fiorucci e Pinnelli, 2020).

In riferimento alla disabilità visiva, una ricerca sulle rappresentazioni dei docenti in formazione (Fiorucci, 2018) ha rilevato un'attenzione quasi ossessiva verso il deficit visivo, quell'*image sémiologique* teorizzata da Morvan (1988) che riduce la disabilità alle sue conseguenze fisiche: in questo caso specifico, a "degli occhi spenti"; al buio (senso di oscurità, disperazione, confusione); a degli aspetti che maggiormente descrivono (e stigmatizzano) la vita di una persona che non vede (il bastone bianco, gli occhiali scuri, il cane guida, il braille). Così come ha rilevato il timore degli stessi docenti di pensare di perdere quella normalità-efficienza rappresentata dalla vista; la paura, cioè, di immaginarsi ciechi (Ravenscroft et al., 2019; Ajuwon et al., 2015).

Riguardo al deficit uditivo, numerosi studi hanno dimostrato che gli insegnanti hanno spesso aspettative scolastiche e comportamentali inferiori nei confronti di studenti sordi e ipoudenti, rispetto ai loro coetanei udenti (Gaustan, 1999; Sari, 2007; Thumann-Prezioso, 2005; Ting e Gilmore, 2012). Così come i docenti mostrano visioni riduttive ed errate degli adattamenti curriculari. Credono che l'individualizzazione didattica e ancor più il concetto di equipollenza didattica si traduca nel rendere i contenuti e i compiti scolastici più *facili* per gli studenti sordi (Lissi et al., 2016). Atteggiamenti e aspettative dei docenti sembrano poi modificarsi radicalmente a fronte di percorsi formativi orientati a conoscere i bisogni educativi e comunicativi degli alunni con disabilità uditive (Jarvis e Iantaffi, 2006; Sari, 2007).

Da quanto emerge dalla letteratura sembra che nell'identificazione della severità di un deficit, oltre alla dimensione propriamente cognitiva, rivesta particolare importanza anche la componente sensoriale; quella difficoltà quali-quantitativa dei sensi percettivi primari che complica la relazione umana e, conseguentemente, anche quella scolastica e sociale.



2. Metodologia

Finalità dell'indagine

Alla luce delle evidenze e dei costrutti richiamati dalla letteratura di settore, la presente indagine vuole contribuire a chiarire alcune dimensioni degli atteggiamenti e delle paure nei confronti delle disabilità sensoriali di un gruppo di docenti in formazione afferenti al *corso di specializzazione per le attività di sostegno* dell'Università del Salento (Lecce)¹.

In linea con il modello tripartito proposto da Rosenberg e Hovland (1960), s'intende approfondire la complessità dell'atteggiamento attraverso lo scandaglio delle sue tre componenti costitutive (cognitiva, affettiva e comportamentale), ponendolo in relazione anche con il costrutto di paura.

L'obiettivo del presente lavoro risiede nell'elaborazione e nell'utilizzo di uno strumento esplorativo delle percezioni dei docenti finalizzato a ispirare percorsi di formazione e di specializzazione maggiormente attenti a conoscere l'impatto degli atteggiamenti e delle paure sulla vita professionale degli stessi futuri docenti. S'intende, cioè, riporre il focus sulla consapevolezza delle proprie percezioni, sui loro riverberi in ambito professionale, sulla possibilità di attivare un riorientamento della formazione, un riadattamento del tirocinio e della stessa esperienza laboratoriale alla luce delle percezioni emerse.

I partecipanti

Il campione selezionato è composto da 200 docenti in formazione, con un'età media di 36 anni, perlopiù di genere femminile (97%) e con una laurea (67,2%). Oltre due terzi (70.35%) proviene dalla Provincia di Lecce.

La maggior parte dei partecipanti dichiara di non aver maturato esperienze pregresse come insegnante di sostegno (59,5%) e come docente curricolare (53,2%), di non aver mai seguito un alunno con disabilità visiva (96,6%) e uditiva (79,8%) e, conseguentemente, di possedere un livello di preparazione e di competenza didattica inadeguato (disabilità visiva 79,5% e uditiva 82,3%).

Strumenti e procedure di analisi

Oltre alla scheda socio-anagrafica, appositamente predisposta per la rilevazione delle principali informazioni socio-anagrafiche (età, genere, titolo di studio, anzianità lavorativa, tipologia di incarico, ordine di scuola di riferimento), lo studio si è avvalso di uno strumento elaborato dal gruppo di ricerca finalizzato ad indagare il costrutto di paura e i tre costrutti dell'atteggiamento proposti dal modello *tripartito* di Rosenberg e Hovland (1960): cognizioni, emozioni, comportamenti.

Si tratta della *Multidimensional Attitudes Scale toward students with sensory disabilities* (MAS-SD), uno strumento composto da 8 scale riferibili a scenari che propongono al futuro docente di immaginare di entrare in relazione con un alunno con disabilità visiva (4 scale, 55 item) e con uno studente con disabilità uditiva (4 scale, 55 item).

La scala presenta risposte su scala Likert a 5 ancoraggi (1 fortemente in disaccordo; 5 fortemente d'accordo) ed è composta come segue.

1 La ricerca fa parte di un più ampio lavoro sui modelli culturali della differenza e la promozione dell'inclusione a scuola di cui è responsabile scientifico la prof.ssa Stefania Pinnelli del Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento.



<i>Emozioni:</i> 12 item disabilità visiva, 12 item disabilità dell'udito;
<i>Cognizioni:</i> 13 item, disabilità visiva, 13 item disabilità dell'udito;
<i>Comportamenti:</i> 12 item disabilità visiva, 12 item disabilità dell'udito;
<i>Paure:</i> 18 item disabilità visiva; 18 item disabilità dell'udito.

Seguendo la raccomandazione di Antonak e Livneh (2000) per la valutazione indiretta dell'atteggiamento, è stato riformulato lo scenario sociale proposto da Findler e colleghi (2007).

Prima della somministrazione, è stato chiesto al docente di immaginare la seguente situazione.

Alla fine dell'anno scolastico, vieni convocato dal Dirigente della scuola presso cui presterai servizio come docente di sostegno.

Nell'incontro, ti viene comunicato che per il corrente anno scolastico seguirai Francesco, uno studente con disabilità dell'udito, e Matteo, uno studente con disabilità della vista. Oltretutto, ti viene comunicato che entrambi gli studenti sono lì, perché vorrebbero conoscerti.

Il Dirigente fa entrare prima Francesco, poi Matteo.

Dopo averveli presentati, si allontana, lasciandovi soli nel suo ufficio per circa 30 minuti.

Il docente doveva poi descrivere emozioni e sensazioni provate in questa specifica situazione sociale, attingendo da una lista di possibili emozioni, cognizioni, comportamenti e paure.

Per la somministrazione dei questionari, allo scopo di garantire l'anonimato, è stata utilizzata la piattaforma informatica di Google Drive per i sondaggi on line, cui si accede tramite link non riconducibile ad alcun riferimento identificativo del mittente.

Gli item delle diverse scale sono stati inseriti nel questionario proposto secondo un ordine casuale al fine di evitare fenomeni di *response set*.

Le elaborazioni statistiche dei dati sono state effettuate con il pacchetto statistico SPSS 20.0. per Windows e hanno valutato i risultati e l'attendibilità degli strumenti di ricerca proposti.

Al fine di consentire un confronto tra le dimensioni indagate in ragione del tipo di disabilità, l'analisi che segue presenta i risultati degli item comuni alle diverse scale, ovvero quelle domande formulate in maniera identica ma riferite, una volta alla disabilità di tipo visivo, l'altra alla disabilità uditiva. Si è pertanto costruito un dataset contenente 12 item per la scala delle emozioni, 11 per la scala delle cognizioni, 11 per la scala dei comportamenti e 16 per quella delle paure.

A partire da questo dataset, sono state condotte le seguenti analisi:

- confronto delle distribuzioni delle risposte, per ciascuna scala, rispetto al tipo di disabilità;
- analisi fattoriale esplorativa per le singole scale.

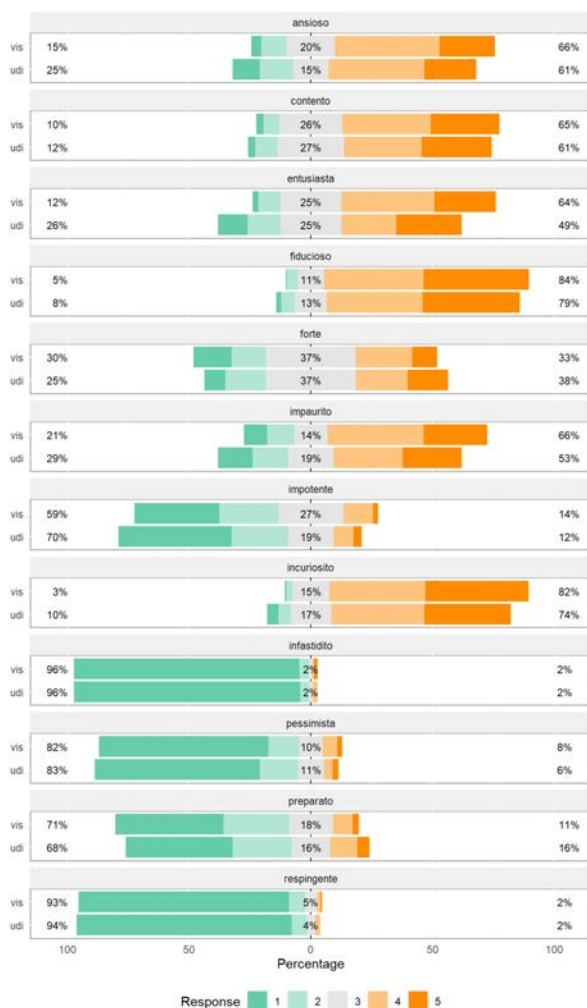


3. Risultati

Distribuzione delle risposte

Le frequenze percentuali rilevate nella MAS-SD emozioni (tab. 1), in riferimento allo specifico deficit sensoriale indagato, sono quasi del tutto sovrapponibili.

Dalla distribuzione delle risposte emergono sensazioni perlopiù positive e incoraggianti. Accanto all'ansia e alla paura, a cui si lega la consapevolezza di non sentirsi professionalmente del tutto preparati, le percezioni dei futuri docenti esprimono contentezza, entusiasmo, fiducia e curiosità; così come, coerentemente, mostrano un certo disaccordo verso l'immaginare se stessi come impotenti, infastiditi, pessimisti e respingenti. Il percepirsi forte, invece, mostra distribuzioni percentuali maggiormente variabili.

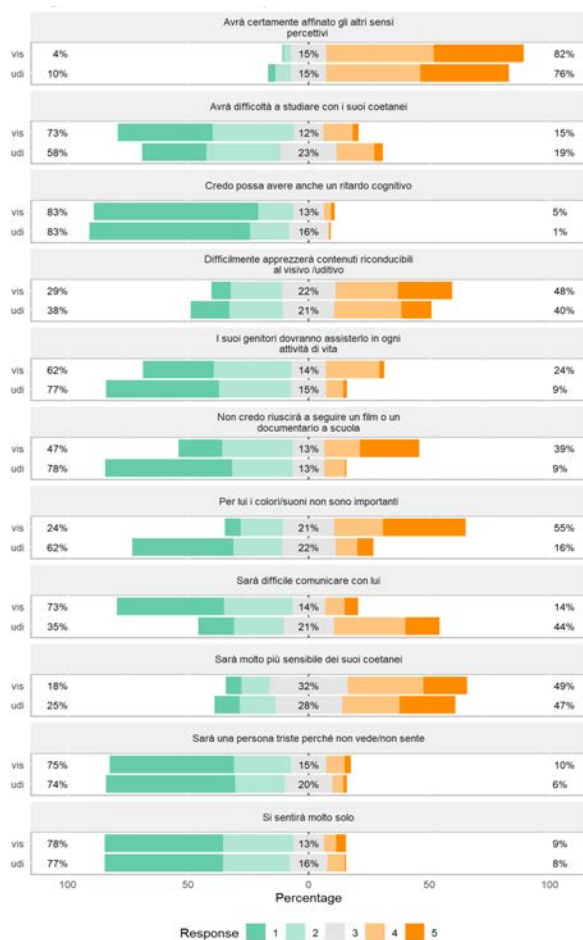


Tab. 1 Emozioni associate allo scenario presentato



Dalla distribuzione delle risposte alla MAS-SD cognizioni (tab.2), sempre in relazione alla specificità del deficit sensoriale analizzato, emergono ancora una volta percezioni in maggior misura speculari. I partecipanti manifestano un certo disappunto nell'associare alle privazioni sensoriali sensazioni negative come la tristezza e la solitudine, così come non sono d'accordo che tali deficit comportino necessariamente difficoltà d'interazione con i pari e di comprensione degli audiovisivi, ritardi cognitivi, azioni massive di assistenza genitoriale. Ritengono, invece, che un deficit sensoriale produca un'importante risposta compensatoria dei sensi percettivi vicari e un accrescimento della sensibilità caratteriale. Gradi di giudizi percentualmente più neutri, invece, si legano all'idea che alunni con una disabilità sensoriale possano apprezzare contenuti didattici attinenti all'ambito visivo e uditivo.

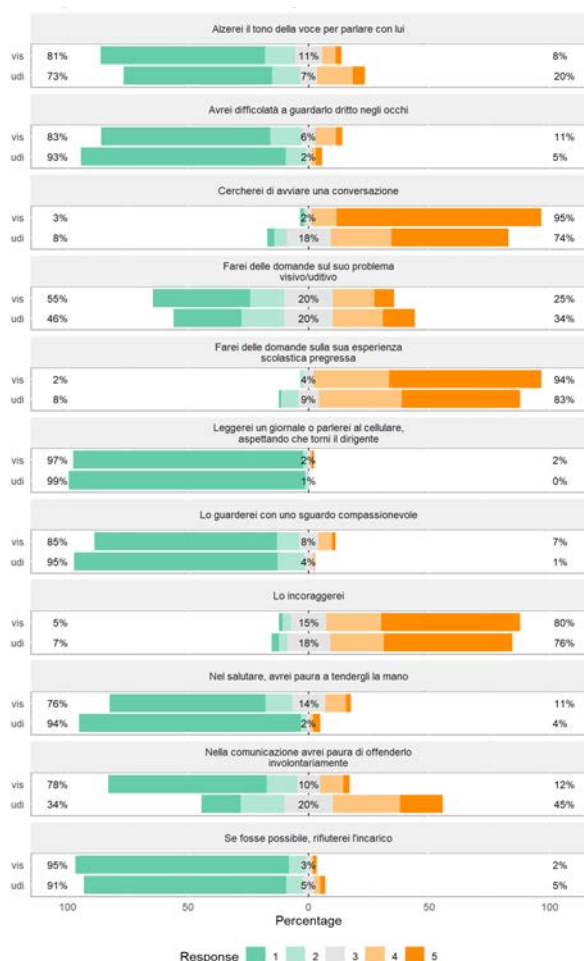
Le percezioni divergono, invece, rispetto all'ambito comunicativo, nel quale si ritiene abbiano maggiori difficoltà gli alunni sordi, e in riferimento al ruolo che rivestono i suoni e i colori nell'apprendimento degli alunni con disabilità sensoriale. Su quest'aspetto, si ritiene che i suoni siano importanti per gli alunni sordi, mentre i colori lo siano meno per gli alunni ciechi.



Tab. 2. Cognizioni associate allo scenario presentato



I dati sul comportamento degli insegnanti (tab. 3), parimenti, mostrano specularità nelle percezioni. In generale, si tratta di comportamenti benevoli che mostrano un'inclinazione all'incontro e al confronto. C'è pieno accordo nel ritenere di incoraggiare i propri alunni con disabilità sensoriali, così come si crede sia utile avviare una conversazione e fare loro domande sull'esperienza scolastica pregressa. Maggiore reticenza si avverte, invece, nell'avanzare domande relative al deficit dell'alunno. Per di più, il disaccordo cresce rispetto a comportamenti disapprovanti e svenevoli, del tipo: alzare il tono della voce per comunicare con i propri alunni, difficoltà a mantenere con loro un contatto visivo, presentare uno sguardo compassionevole, far finta di fare qualcos'altro per entrare in relazione con loro, aver paura a tendere la mano per salutarli. Frequenze percentuali ancora più nette evidenziano che, nonostante le difficoltà rilevate nel lavoro di prossimità con gli alunni con disabilità sensoriali, i futuri docenti non declinerebbero l'incarico professionale assegnato loro.



Tab. 3. Comportamenti associati allo scenario presentato

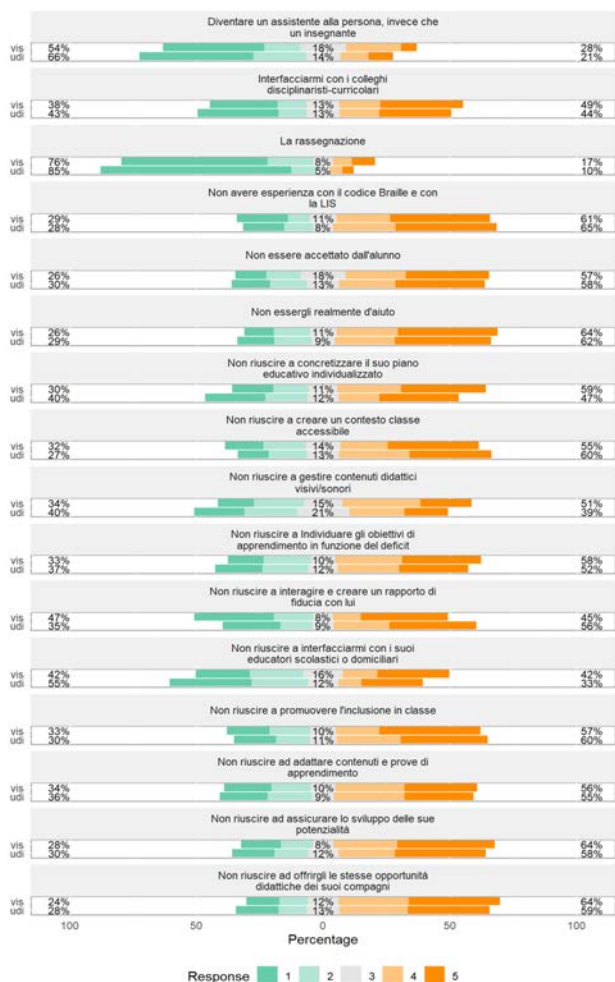
Nella MAS-SD paure (tab. 4) affiorano con maggiore intensità le preoccupazioni concernenti la percezione del sé professionale, in primis il timore dei docenti di non



essere in grado di affrontare le problematiche legate ai deficit sensoriali e all'integrazione dei potenziali alunni, un atteggiamento rinunciatario e non sempre propenso a cercare di modificare il corso degli eventi, poiché dettato dalla ripetuta esposizione a situazioni incontrollabili e poco conosciute.

Si tratta di un atteggiamento legato alla percezione del sé che non si sente in grado di esercitare il giusto controllo sugli eventi.

Il docente associa alla paura di non sentirsi sufficientemente preparato e competente quella di non saper esercitare una buona e funzionale mediazione didattica. Teme di non essere accettato dal proprio alunno, di non riuscire a sviluppare le sue potenzialità e quindi di non essergli realmente utile. In questo modo, la paura del fallimento si esprime anche in ambito didattico-relazionale, laddove crescono le preoccupazioni di non conoscere codici comunicativi specifici, di non saper contribuire a rendere il clima di classe realmente inclusivo, di non riuscire a calibrare l'intervento didattico, di non comprendere livelli e modalità dell'adattamento didattico, di non riuscire a rendere accessibili contenuti e contesti di apprendimento, di non riuscire con il proprio operato a concretizzare i principi e i valori dell'inclusione e del piano educativo individualizzato. Altresì, affiorano le paure di non saper attivare una buona collaborazione tra colleghi e con le altre figure deputate alla cura educativa. La paura del fallimento, però, non sembra incancrenirsi in rassegnazione, nemmeno all'idea che, in vista di situazioni complesse, l'azione didattico-educativa possa essere ricondotta a mera risposta assistenziale.



Tab. 4. Paure associate allo scenario presentato

Coerenza interna e analisi fattoriale delle scale

La metrica globale di coerenza interna delle quattro scale MAS-SD (alpha di Cronbach) (tab. 5) mostra valori vicini o al di sopra di quelli convenzionalmente accettabili ($\alpha \geq 0.7$).

In generale, le correlazioni item-scale (valori assoluti r , e valori corretti per affidabilità della scala r_{cor}) mostrano una buona coerenza interna dello strumento, al di fuori della MAS-SD cognizione in cui alcuni valori molto bassi ($r_{\text{cor}} \leq 0.5/0.4$) indicano che sarebbe opportuno intervenire con una rimodulazione o esclusione di alcuni item (tab. 5).



Emozioni (α 0.84)			Cognizioni (α 0.69)		
	r	r.cor		r	r.cor
1. Fiducioso	0.79	0.79	1. Sarà triste	0.69	0.72
2. Contento	0.72	0.72	2. Si sentirà solo	0.68	0.68
3. Pessimista	0.70	0.68	3. I genitori dovranno assisterlo	0.64	0.63
4. Respingente	0.63	0.61	4. Difficoltà a studiare con i coetanei	0.61	0.59
5. Entusiasta	0.62	0.59	5. Avrà un ritardo cognitivo	0.48	0.38
6. Infastidito	0.61	0.59	6. Sarà difficile comunicare con lui	0.44	0.37
7. Forte	0.61	0.57	7. Colori e suoni non sono importanti	0.41	0.31
8. Impotente	0.60	0.55	8. Non apprezzerà contenuti riconducibili al visivo/uditivo	0.40	0.29
9. Impaurito	0.48	0.43	9. Avrà difficoltà a seguire un film	0.37	0.27
10. Incuriosito	0.48	0.43	10. Sarà più sensibile	0.37	0.25
11. Preparato	0.50	0.43	11. Avrà affinato altri sensi	0.25	0.10
12. Ansioso	0.45	0.39			

Comportamenti (α 0.72)			Paure (α 0.94)		
	r	r.cor		r	r.cor
1. Rifiuto incarico	0.66	0.65	1. Non sviluppare le potenzialità	0.90	0.91
2. Cerco una distrazione	0.62	0.58	2. Non assicurare pari opportunità di apprendimento	0.90	0.90
3. Evito il contatto visivo	0.59	0.56	3. Non essere d'aiuto	0.87	0.88
4. Compassione	0.54	0.50	4. Non avere la loro fiducia	0.86	0.87
5. Alzo il tono della voce	0.53	0.48	5. Non riuscire a relazionarsi con colleghi	0.86	0.87
6. Avvio una conversazione	0.50	0.45	6. Non riuscire a concretizzare il piano individualizzato	0.86	0.87
7. Nel salutare avrei paura a tendergli la mano	0.49	0.42	7. Non riuscire ad assicurare l'inclusione	0.87	0.87
8. Nella comunicazione avrei paura di offenderlo	0.46	0.41	8. Non riuscire a individuare gli obiettivi di apprendimento	0.86	0.86
9. Lo incoraggerei	0.42	0.32	9. Non riuscire ad adattare le prove di apprendimento	0.86	0.85
10. Pongo domande sull'esperienza didattica pregressa	0.37	0.28	10. Avere timore del rapporto con gli assistenti alla comunicazione	0.81	0.81
11. Pongo domande sul problema sensoriale	0.35	0.22	11. Non riuscire a rendere il contesto accessibile	0.78	0.76
			12. Non essere accettati	0.75	0.73
			13. Non riuscire a gestire i contenuti didattici	0.53	0.49
			14. Non conoscere braille e LIS	0.36	0.29
			15. Rassegnazione	0.23	0.17
			16. Diventare un assistente	0.13	0.08

Tab. 5. Correlazioni item-scale

Al fine di individuare eventuali sotto-dimensioni delle scale MAS-SD, ovvero item non coerenti con il resto della scala, è stata eseguita una:

1. *parallel analysis*: analisi comparativa su tutti gli item eseguita sia per tutti i casi (indipendentemente dal tipo di disabilità), sia per la specifica disabilità sensoriale indagata;
2. *optimal factor number*: estrazione, dal risultato delle analisi comparative del numero *ottimale* di fattori latenti;
3. *factor analysis*: analisi fattoriale esplorativa sulla scala esaminata per l'interpretazione delle relazioni tra item e l'esclusione di eventuali item non coerenti con la scala.



Item Emozioni	MR2	MR3	MR4	MR1
Entusiasta	0.76	-0.04	-0.05	-0.06
Impaurito	0.07	0.02	0.64	-0.15
Ansioso	-0.01	-0.02	0.9	0.09
Respingente	-0.13	0.77	0.02	0.05
Incuriosito	0.71	-0.04	0.09	-0.09
Fiducioso	0.42	-0.17	-0.14	0.39
Contento	0.86	-0.03	0	0.1
Infastidito	-0.06	0.85	-0.01	0.05
Preparato	0.26	0.33	-0.07	0.52
Forte	0.21	0.03	-0.03	0.57
Impotente	0.08	0.4	0.05	-0.46
Pessimista	0.05	0.55	0.07	-0.48

Item Cognizioni	MR1	MR4	MR2	MR3	MR5
Avrà affinato altri sensi	-0.05	-0.02	-0.05	0.3	0.06
Sarà triste	0.83	0.07	-0.02	-0.06	-0.02
I genitori dovranno assisterlo	0.73	-0.15	0.06	0.08	0.1
Sarà difficile comunicare con lui	0.23	0.42	-0.21	0.01	-0.06
Non apprezzerà contenuti visivi/uditivi	0.03	0.14	-0.09	-0.03	0.59
Colori e suoni non sono importanti	0.05	-0.03	0.21	0.03	0.51
Avrà difficoltà a seguire un film	0.01	0.02	0.99	-0.01	0
Difficoltà a studiare con i coetanei	-0.01	0.92	0.03	0.02	0.04
Si sentirà solo	0.69	0.35	0.08	0.03	-0.13
Sarà più sensibile	0	0.01	0	1	-0.01
Avrà un ritardo cognitivo	0.39	0.02	-0.07	0.05	0.08

Item Comportamenti	MR1	MR2
Evito il contatto visivo	0.74	0.12
Alzo il tono della voce	0.69	0.09
Cerco una distrazione	0.64	-0.39
Pongo domande sull'esperienza didattica pregressa	0.03	0.68
Rifiuto l'incarico	0.72	-0.18
Avvio una conversazione	0.02	0.82
Nella comunicazione avrei paura di offenderlo	0.2	-0.22
Lo incoraggerei	-0.03	0.72
Nel salutare avrei paura a tendergli la mano	0.69	0.09
Pongo domande sul problema sensoriale	0.02	0.2
Compassione	0.71	0.1

Item Paure	MR1	MR3	MR2
Non conoscere braille e LIS	0.15	0.11	0.28
Non riuscire a rendere il contesto accessibile	0.6	0.2	-0.01
Non riuscire ad adattare le prove di apprendimento	0.88	0	-0.03
Non avere la loro fiducia	0.34	0.68	-0.16
Non riuscire a relazionarsi con colleghi	0.68	0.26	-0.18
Non riuscire a concretizzare il piano individualizzato	0.91	0	-0.06
Non riuscire ad individuare gli obiettivi di apprendimento	0.97	-0.09	0.06
Non assicurare pari opportunità di apprendimento	0.81	0.12	0.09
Diventare un assistente	-0.08	0.1	0.43
Non riuscire a gestire i contenuti didattici	0.47	-0.04	0.47
Non sviluppare le potenzialità	0.5	0.45	0.11
Non essere d'aiuto	0.37	0.69	0.14
Rassegnazione	-0.12	-0.1	0.34
Non essere accettati	-0.1	0.91	0.05
Non riuscire ad assicurare l'inclusione	0.2	0.74	0
Avere timore del rapporto con gli assistenti alla comunicazione	0.3	0.64	-0.13

Tab. 6. Correlazioni item-scale

In vista della costruzione di un modello *unico*, in cui i fattori sono misurati dagli item coerenti con la scala di appartenenza, sono stati individuati quegli item *importanti* (con *loadings* ≥ 0.7), per entrambi i tipi di disabilità sono stati evidenziati i *loading* fattoriali con valori insufficienti per la determinazione del fattore (tab. 6).

In considerazione del numero di item e delle matrici di correlazione *policorica* indagate, in generale, è possibile rilevare una molteplicità di fattori presenti nelle scale multidimensionali.

Nella MAS-SD emozioni si rilevano almeno due fattori preminenti che sembrano descrivere meglio il costrutto: uno orientato a riconoscere le emozioni positive (*entusiasta* $\lambda=0.76$, *incuriosito* $\lambda=0.71$, *contento* $\lambda=0.86$; *infastidito* $\lambda=0.85$), l'altro quelle negative (*respingente* $\lambda=0.77$; *infastidito* $\lambda=0.85$).

In riferimento alle cognizioni, di cui già le correlazioni item-scale e lo stesso Alpha



di Cronbach debole avevano evidenziato una certa fragilità interna, si registrano almeno 4 fattori. Il primo indica le idee connesse alla solitudine-assistenza (*tristezza* $\lambda=0.83$; *assistenza genitoriale* $\lambda=0.73$; *solitudine* $\lambda=0.69$), mentre gli altri risultano poco caratterizzati.

La MAS-SD comportamenti, invece, mostra una natura bifattoriale, in cui è ravvisabile un gruppo di item orientati a descrivere comportamenti di evitamento (*eludere il contatto visivo* $\lambda=0.74$; *alzare il tono della voce* $\lambda=0.69$; *cercare una distrazione per evitare la relazione* $\lambda=0.64$; *rifiutare l'incarico* $\lambda=0.72$; *paura a tendergli la mano in segno di saluto* $\lambda=0.69$; *avere compassione* $\lambda=0.71$), un secondo gruppo di item diretti a esprimere accoglienza e interessamento (*porre domande sull'esperienza didattica pregressa* $\lambda=0.68$; *avviare una conversazione* $\lambda=0.82$; *incoraggiare* $\lambda=0.72$).

Parimenti, la MAS-SD paure mostra una struttura fattoriale perlopiù binaria con una caratterizzazione, però, più evanescente. Nel primo gruppo fattoriale, le preoccupazioni sembrano maggiormente ascrivibili all'ambito didattico, al sé professionale (*non riuscire ad adattare le prove di apprendimento* $\lambda=0.88$; *a relazionarsi con colleghi* $\lambda=0.68$; *a concretizzare il piano individualizzato* $\lambda=0.91$; *ad individuare gli obiettivi di apprendimento* $\lambda=0.97$; *ad assicurare pari opportunità di apprendimento* $\lambda=0.81$), mentre nel secondo attengono ad un piano più personale e sociale (*paura di non essere accettati* $\lambda=0.91$, *di non avere la fiducia degli alunni* $\lambda=0.68$; *di non essere d'aiuto* $\lambda=0.69$; *di non assicurare l'inclusione* $\lambda=0.74$).

4. Conclusioni

L'atteggiamento si sviluppa a partire dai nostri sentimenti, conoscenze, paure, e si riflette nel comportamento di ognuno di noi. In questo senso, i diversi atteggiamenti possono essere il risultato dell'esperienza che stiamo vivendo o che immaginiamo di vivere. Le conclusioni che traiamo da ogni esperienza, effettiva o immaginata che sia, influiscono sulle nostre convinzioni e sui nostri comportamenti.

Questo avviene anche per gli atteggiamenti degli insegnanti verso la disabilità.

I delicati aspetti che sottendono alla dimensione educativa, a differenza di un più semplice oggetto di conoscenza sociale, dovrebbero però richiedere approcci più attenti e rigorosi.

Quell'oggetto/soggetto di conoscenza, infatti, dovrebbe porsi a fondamento stesso dell'io professionale docente. Provare alcune emozioni, possedere certe conoscenze, mostrare taluni comportamenti, rivelare diverse paure fa parte della natura umana. Sono aspetti che entrano in gioco, in modo più o meno accentuato, in ogni relazione sociale, perciò è ovvio che anche nella relazione educativa esse siano espresse, sperimentate, vissute.

Ciò che nelle percezioni sociali e ancor di più in quelle dei docenti rischia di essere pericoloso è la riduzione del molteplice/del complesso all'unità/alla semplificazione. Un processo di *reductio ad unum* che collega, spesso banalizza, fenomeni diversi e complessi, riconducendoli a un unico principio esplicativo. Se ancor di più questo principio esprime una valutazione che precede e contamina l'esperienza stessa - un giudizio pregiudizievole formulato prima di conoscere gli elementi necessari per comprendere la realtà - il rischio è che visioni preconcepite e stereotipate della disabilità influenzino il proprio lavoro di cura educativa.

Così come l'apparente facilitazione del giudizio dei docenti sulla base di una cate-



gorizzazione in gruppo (i ciechi, i sordi, i disabili), se si cronicizza, si pone a fondamento di giudizi segnati da forte approssimazione e banalizzazione da cui possono derivare azioni professionali fortemente penalizzanti.

A tal riguardo, le possibili riflessioni che possono essere operate sulla scorta della ricerca esposta inducono all'ottimismo e alla fiducia.

Le emozioni provate e comunicate da figure che rivestiranno particolare importanza per gli allievi con disabilità sono in maggior misura positive e incoraggianti. Di contro, le emozioni annichilenti e rinunciarie appaiono debolmente rappresentate.

I docenti in formazione hanno valutato ogni emozione pensando a sé attraverso la lente del ruolo professionale (l'essere un docente) e del lavoro di prossimità (svolgere l'attività di sostegno).

Percezioni favorevoli emergono anche dall'esplorazione delle conoscenze pregresse relative alle disabilità sensoriali. Si tratta di percezioni che ottimisticamente riconoscono alle situazioni di privazione sensoriale una possibile risposta compensatoria suffragata dall'accrescimento qualitativo dei sensi percettivi vicari. Le conoscenze, invece, si avvicinano maggiormente al senso comune quando affrontano la gestione di contenuti didattici attinenti all'ambito visivo e uditivo, sui quali sembra che gli alunni con disabilità sensoriale debbano essere (erroneamente) esonerati.

Il quadro delle percezioni positive si arricchisce di comportamenti benevoli che mostrano un'inclinazione all'incontro, al confronto, all'incoraggiamento, al sostegno, ad un grande spirito di servizio professionale.

Quando il focus si sposta sulle paure, invece, i toni s'incupiscono: affiorano con maggiore intensità le preoccupazioni dei docenti di non essere in grado di gestire le problematiche legate ai deficit sensoriali. La paura si palesa dinanzi a situazioni didattiche ed educative percepite dai docenti come incontrollabili e poco conosciute, senza però trascendere in visioni necessariamente ristagnanti e rinunciarie.

Dall'affondo sugli atteggiamenti e delle paure dei futuri docenti e sui fattori ad essi associati emerge la necessità di insistere su quest'ambito di studio e di ricerca, così come si rende evidente che per impattare favorevolmente sulle "convin(a)zioni" dei docenti, e quindi sullo sviluppo di una scuola concretamente inclusiva, occorra investire su percorsi formativi caratterizzati da un alto grado di coinvolgimento, ai quali dovrebbero necessariamente essere legate significative esperienze di conoscenza, di contatto, di relazione con la disabilità e di comprensione e gestione delle paure.

In riferimento allo strumento MAS-SD, i risultati emersi dalla scala multidimensionale mostrano che il modello ipotizzato soddisfa in parte i test di bontà dell'adattamento e quindi non sempre mostra una buona struttura fattoriale.

Tenuto in debito conto di alcuni limiti, ad esempio si rileva la necessità che lo strumento si confronti con un campione più esteso e maggiormente rappresentativo, per le sue caratteristiche, la scala MAS-SD rappresenta un primo passo per estendere la riflessione sugli atteggiamenti e sulle paure che i docenti esprimono nei confronti delle disabilità sensoriali.

Alla luce delle analisi operate, si procederà con una riconfigurazione dello strumento e con la costruzione di un modello unico da porre successivamente al vaglio empirico di un'analisi fattoriale multi gruppo e di un'analisi fattoriale confermativa.



Riferimenti bibliografici

- Ajuwon P.M, Sarraj H., Griffin-Shirley N., Lechtenberger D., Zhou L. (2015) Including Students Who Are Visually Impaired in the Classroom: Attitudes of Preservice Teachers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana & Fondazione G. Agnelli (2011). *Rapporto alunni con disabilità. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Avramidis E., Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Cassady J.M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23.
- Cumming T.M. (2011). The education of students with emotional and behavior disabilities in Australia: current trends and future directions. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 55-59.
- Davis R.S., Layton C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1), 31-39.
- de Boer A.A., Pijl S. J., Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23.
- Dessemontet R.S., Benoit V., Bless G., SermierDessemontet R. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Dias, P., Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 111-123.
- Eagly A.H., Chaiken S. (1998). Attitude structure and function in D.T. Gilbert, S.T. Fiske and G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Emam, M., Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.
- Fiorucci A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 16(3), 20-34.
- Fiorucci A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 161-178.
- Fiorucci A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.
- Fiorucci A., Pinnelli S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 69-81.
- Forlin, C, Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32.
- Forlin, C. (2012). Future directions for inclusive teacher education: An international perspective. New York, NY: Routledge.
- Gaustan, M. G. (1999). Including the kids across the hall: Collaborative instruction of hearing, deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 176-190.
- Jarvis J., Iantaffi A. (2006). Deaf people don't dance': Challenging student teachers' perspectives of pupils and inclusion. *Deafness and Education International*, 8, 75- 87.



- Jones E., Wood G. C. Quattrone G. A. (1981). Perceived variability of personal characteristics in ingroups and outgroups: The role of knowledge and evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 523-28.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381-394.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.
- Lissi M. R., Raglianti M., Grau V., Salinas (2016). Deaf and hard of hearing students' opportunities for learning in a regular secondary school in Chile: Teacher practices and beliefs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(1), 55-75.
- Mercier M. (1999). Représentations sociales du handicap mental. *Dans Approches interculturelles en déficience mentale – l'Afrique – l'Europe - le Québec - N° 1*, actes du 5ème congrès de l'Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales AIRHM Dakar 1996 (pp. 49-62). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Morvan J.S. (1988). Représentations des situations de handicap et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation. Paris: Cntnerhi-Mire.
- Odongo, G., Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A mixed methods study. *International Journal of Special Education*, 31(2), 1-30.
- Pinnelli S. (2015). Scuola e alunni BES: tra buone e cattive tentazioni. *Educazione democratica, Rivista di pedagogia politica*, 9, 70-83.
- Pinnelli S., Fiorucci A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Rae, H., Murray, G. McKenzie, K. (2010) Teachers' attitudes to mainstream schooling. *Learning Disability Practice*, 13(10), 12-7.
- Ramel S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26.
- Ravenscroft J., Davis J., Bilgin M., Wazni K. (2019) Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & Society*, 34(4), 629-656.
- Rosenberg M.J., Hovland C.I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components o attitudes. In M.J. Rosenberg, C.I. Hovland, W.J. McGuire, R.P. Abelson, J.W. Brehm (Eds.). *Attitudes Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Component* (pp. 1-14). New Haven, Conn: Yale University Press.
- Samsel M., & Perepa P. (2013). The impact of media representation of disabilities on teachers' perceptions. *Support for Learning*, 28(4), 138-145.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9, 131-146.
- St-Onge M., & Lemyre A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et des étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, XLIV(1), 154-172.
- Taylor, R.W., Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Thumann-Prezioso, C. (2005). Deaf parents' perspectives on deaf education. *Sign Language Studies*, 5, 415-440.
- Ting C., Gilmore L. (2012). Attitudes of Preservice Teachers Towards Teaching Deaf and ESL Students. *Australian Journal of Teacher Education* 37(12).